

Nagy Zsuzsannakutatási asszisztens
SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport

Az anyanyelvoktatás programjainak hatása a fogalmazásképeség fejlettségére

A magyar közoktatás alapidokumentuma, a Nemzeti alaptanterv (2007, 2012) kulcskompetenciái között első helyen szerepel az anyanyelvi kommunikáció, amelynek fejlesztése valamennyi műveltségi terület és valamennyi tantárgy kiemelt feladata. A NAT (2007, 2012) javaslata mögött egyrészt az a felismerés húzódik meg, hogy a kommunikációs képességek, így a megfelelő fejlettségű írásbeli szövegalkotás a mindennapi boldogulásban központi szerepet játszik (Nagy Zs., 2009). Másfelől az anyanyelvi nevelés fontossága a sokoldalú személyiségfejlesztés szempontjából sem vitatható, hiszen a nyelvi képességek valamennyi egzisztenciális kompetencia működésére hatással vannak, ezáltal a személyiségfejlődés alapvető meghatározói (Nagy J., 2000/2002; 2007).

Mindezek alapján az anyanyelvi nevelés a magyar közoktatás egyik legkiemeltebb feladata. A vele szemben megfogalmazódó elvárások és az előtte álló kihívások a társadalmi változásoknak megfelelően időről időre más hangsúlyokat kapnak, illetve új elemekkel gazdagodnak. Ezzel együtt változnak a szövegalkotási képesség fejlesztésére vonatkozó igények, tantervi előírások, illetve javaslatok; megújul, gazdagodik, átalakul az oktatását segítő programkínálat, eszközrendszer és módszertani kultúra is.

Hazánkban jelenleg számos kerettantervi program áll az iskolák rendelkezésére, alapot jelentve a helyi tantervek, azokon belül is az anyanyelvoktatás, a szövegalkotási képességfejlesztés tervének kidolgozásához. A viszonylag nagy publicitást kapott Kompetenciafejlesztő oktatási program (2008) mellett, így például az Értékközvetítő és képességfejlesztő, illetve Képességfejlesztő és értékörző (2006) csomag szerint folyik munka az intézményekben, amelyekben kiemelt szerephez jut az anyanyelvi nevelés. Kevés olyan vizsgálatról tudunk azonban, amely e programok elemzésére, hatásvizsgálatára vállalkozott (Molnár, 2009). Ennek megfelelően nem ismert még ezeknek az anyanyelv-oktatási koncepcióknak a hatékonysága, eredményessége. Nem tudjuk, hogy mely tantervek segítik jól a szövegalkotási képesség fejlesztését, illetve hogy kimutatható-e jelentős különbség az egyes fejlesztő programok fogalmazási képességre gyakorolt hatása között.

Tanulmányunkban áttekintjük azokat a kihívásokat, melyek a társadalmi igényekkel való szoros összhangban fogalmazódnak meg, és alapját jelentik az elmúlt évtizedekben zajló tantervi változásoknak is az anyanyelvi nevelés terén. Megvizsgáljuk, hogy az írásbeli szövegalkotás képességének fejlesztése miként jelenik meg a közoktatás tartalmi szabályozásában. Vizsgálataink alapját az empirikus kutatásaink alatt a tantervi szabályozás központi pólusát a 2012-es Nemzeti alaptanterv hatályba lépését megelőzően még

önmagában jelentő, és jelenleg azzal párhuzamosan érvényben lévő 2007-es alaptanterv és a hozzá kapcsolódó kerettantervek jelentik.

A bemutatásra kerülő empirikus vizsgálat célja, hogy 4. és 8. évfolyamos tanulók írásbeli szövegalkotási képességét vizsgálva, egy a reprezentativitást nélkülöző tanulói szövegkorpusz elemzése alapján tájékozódó jellegű megállapításokat tegyen arra vonatkozóan, hogy milyen különbségek láthatók a különböző anyanyelv-oktatási programok szerint tanuló diákok írásbeli szövegalkotási teljesítményében. Ennek érdekében két különböző adatfelvételtől származó tanulói fogalmazásokat vizsgálunk meg a klasszikus és a valószínűségi tesztelmélet eszközeivel. Az elemzés során arra keressük a választ, hogy milyen fokú a fogalmazáskéesség fejlettsége az Értékközvetítő és képességfejlesztő, illetve a Kompetenciafejlesztő oktatási programok szerint, és milyen az egyéb tantervek szerinti fejlesztést kapó diákok körében. Emellett keresztmetszeti összehasonlítás alapján a különböző tantervek szerint tanuló diákok fejlődésére vonatkozóan is megfogalmazunk következtetéseket.

Kihívások az anyanyelvi nevelésben és a fogalmazástanításban

Az írásbeli szövegalkotás képességét az utóbbi évtizedekben elsősorban mint összetett, több különböző képesség együttes működését feltételező kommunikációs képességet (Kádárné, 1990; Gorman, Purves és Degenhart, 1988), a hatékony önkifejezés és funkcionális nyelvhasználat egyik eszközét határozták meg, mely elsősorban a hétköznapiakban való sikeres szerepléshez, boldoguláshoz elengedhetetlen. Az újabb értelmezések a modern kognitív pszichológiai fogalmazáselméletekkel összhangban (Molnár E.K., 1996, 2003; Eysenck és Keane, 1997, de Beaugrande, 1984; Flower és Hayes, 1980, Hayes és Flower, 1980b; Bereiter, 1980, Bereiter és Scardamalia, 1987a, 1987b) az írásbeli szövegalkotást egy olyan folyamatként írják le, amely a szöveg megírását megelőző (prewriting) tevékenységektől a publikálás aktusáig tart, és amely az egyik elsődleges szempontnak azt a kommunikációs közeget tartja, amelyben a készülő szöveg szerepet kap. Ezzel szemben a hagyományos iskolai fogalmazástanítás leginkább a kész produktum tökéletességére koncentrál, és a mintakövetést állítja a középpontba a fejlesztés során.

Az anyanyelvi nevelés és azon belül a szövegalkotás tanítása régóta központi kérdése a magyar közoktatás fenti kutatási irányokat figyelembe vevő megújításának. Az anyanyelvi képességek fejlettségének feltérképezésére, a közoktatásban tanuló diákok populációjának jellemzésére az utóbbi évtizedekben több rendszerszintű hazai és nemzetközi vizsgálatot (Vári, 2003; Felvégi, 2005; Balácsi, Ostorics és Szalay, 2007) végeztek, melyek elsősorban a szövegértési képesség vizsgálatára fókuszáltak. A szövegalkotási képesség fejlődését, különböző életkorokban felfedezhető jellemzőit, az írásbeli kifejezés minőségének hátterében meghúzódó okokat, a szövegalkotás folyamatát ezeknél kevesebb kis- és nagymintás vizsgálat eredményei alapján jellemezték (Baranyai és Lénárt, 1959; Orosz, 1972; B. Fejes, 1981; Kádárné, 1990; Horváth, 1998; Molnár, 2002). A témával foglalkozó kutatások rámutattak a fogalmazási képesség fejlettségében mutatkozó hiányosságokra, és ráirányították a figyelmet a képességfejlesztés megújításának szükségességére.

Az oktatáskutatás résztvevői a múlt század közepétől kezdve időről időre felvetik az anyanyelv-tanítás korszerűsítésének igényét (Szépe, 1976; B. Nagy és Szépe, 2005, 2006; Bencsik, 2008). Áttekintve az elmúlt három évtized vonatkozó szakirodalmát, számos közös elemet azonosíthatunk ezekben a javaslatokban.

A Nemzeti alaptantervben (2007) foglalt gondolatokra ismerhetünk rá már a hetvenes évek kutatóinak munkáiban is. A szerzők (Szende és mtsai, 1976; Voigt, 1976) már ekkor

A szövegalkotás tanításával szemben megfogalmazódó kívánalmakat a képesség alkalmazásának terepe, illetve a kész szöveg minőségére vonatkozó elvárások felől megközelítve azt látjuk, hogy a létrehozott szöveg tökéletességére, illetve a fogalmazás önkifejező, kreatív jellegére figyelő fogalmazástani modellek állnak szemben egymással. Orosz Sándor (1964) összegzéséből kiderül, hogy a fogalmazás tanításának gyakorlatában a 20. század eleje óta azonosítható két irányzat az európai diskurzusban. Az egyik a kötött fogalmazástani modell, amely a gyermeki kreativitás, önkifejezés háttérbe szorításával, gondos előkészítés, és az elődök nyújtotta minták alapos tanulmányozása által tökéletes szöveg létrehozását célozza meg, és a folyamat helyett a produktumra helyezi a hangsúlyt. A másik, az úgynevezett szabad fogalmazás, amely az előbbivel ellentétben saját élmények feldolgozását, a hétköznapi témákról szóló írásokat kér a tanulóktól, miközben fontos szerepet szán a logikus gondolkodás, az írói készségek fejlesztésének, és a szövegalkotási képesség mindennapokban történő alkalmazásának.

azért látták sürgetőnek az anyanyelvoktatás megújítását, mert a társadalmi és gazdasági változások nyomán észlelték a kommunikációs képességek, a szóbeli és írásbeli szövegalkotás mindennapi tevékenységeinkben betöltött szerepének növekedését. Felfigyeltek arra, hogy a jövő információ alapú társadalmában egész életünkben, és az élet minden területén szükség lesz az önálló tanulásra, és ehhez elengedhetetlen az anyanyelv hatékony használata. Magyar és külföldi szakemberek egyaránt hangsúlyozzák, és vizsgálataik eredményeivel támasztják alá, hogy az IKT elterjedése, valamint az információs társadalom új médiumai jelentős hatással vannak a tanulók szövegalkotási szokásaira, emiatt a fogalmazás tanítása során is szükség van az új technikai feltételekre való reagálásra a műfajok (pl. Erixon, 2007; Sousa és Soares, 2009) és az órákon alkalmazott eszközök, módszerek terén egyaránt (pl. Réthely-Prikkel, 2005; Szabóné, 2008; Vinczéné, 2008).

Az előbbiekkal egy időben (Szende és mtsai, 1976) vetődik fel először az az igény, hogy a tantervfejlesztés mellett, illetve a tantervek alternatívájaként programok kerüljenek kidolgozásra, melyek nemcsak javasolt tartalmakkal segítik az anyanyelvoktatást, hanem eszközrendszert, módszertani háttérrel, támogató, információs bázist is a pedagógusok rendelkezésére bocsátanak. Ilyen jellegű anyanyelvtanítási program kifejlesztése azonban csak később történik meg (Zsolnai, 1982; Zsolnai, 1995; Bánréti, 1989; Gönczöl és Vass, 2004; Zsigovits, 2008), és kezdetben kevésbé válik elterjedté.

Korán megfogalmazódik a fogalmazás tantárgyakon átívelő tanítására vonatkozó javaslat is mind a nyelvtan és az irodalom integrációjának keretében (pl. Kivovicsné, 2001), mind abban a felvetésben, hogy a szövegalkotás fejlesztését valamennyi tantárgy feladatává kell tenni (pl. Szende és mtsai, 1976; Fülei-Szántó, 1976; Genzwein, 1976; Kántor, 2005). Ugyanakkor azt látjuk, hogy a hazai gyakorlat ezen felismerés ellenére is máig eltér a nyugati mintától. Az Egyesült Államokban már a hetvenes években megjelenik a *Writing Across the Cur-*

riculum (WAC) irányzata, amely a szövegalkotást kereszttantervi területként kezeli, és minden tantárgyban helyet ad fejlesztésének (*Milian és Camps*, 2005).

A szövegalkotás tanításával szemben megfogalmazódó kívánalmakat a képesség alkalmazásának terepe, illetve a kész szöveg minőségére vonatkozó elvárások felől megközelítve azt látjuk, hogy a létrehozott szöveg tökéletességére, illetve a fogalmazás önkifejező, kreatív jellegére figyelő fogalmazástanítási modellek állnak szemben egymással. *Orosz Sándor* (1964) összegzéséből kiderül, hogy a fogalmazás tanításának gyakorlatában a 20. század eleje óta azonosítható két irányzat az európai diskurzusban. Az egyik a kötött fogalmazástanítási modell, amely a gyermeki kreativitás, önkifejezés háttérbe szorításával, gondos előkészítés, és az elődök nyújtotta minták alapos tanulmányozása által tökéletes szöveg létrehozását célozza meg, és a folyamat helyett a produktumra helyezi a hangsúlyt. A másik, az úgynevezett szabad fogalmazás, amely az előbbivel ellentétben saját élmények feldolgozását, a hétköznapi témákról szóló írásokat kér a tanulóktól, miközben fontos szerepet szán a logikus gondolkodás, az írói készségek fejlesztésének, és a szövegalkotási képesség mindennapokban történő alkalmazásának. Ez utóbbi, a kreatív írás fejlesztésének igénye fogalmazódik meg *Mérei* (1976), *Vargha* (1976) illetve *Szépe és munkatársai* (1976) írásaiban, ugyanakkor azt látjuk, hogy az anyanyelvtanításunk, és ezzel együtt a fogalmazási képesség fejlesztése is sokáig alárendelődött a hagyományos műveltségképnek, klasszikus szövegek tanulmányozásával irodalmi jellegű szövegek létrehozását várta el a tanulóktól (*Molnár*, 1998). A Nemzeti alaptantervben (2007) foglalt fejlesztési javaslatok ma már a magánéleti és közéleti kreatív nyelvhasználat kialakítására irányulnak, és minden életkorban a lehető legnagyobb hatékonyságú, a mindenkor kommunikációs helyzetnek optimálisan megfelelő kifejező-képesség elérését tűzik ki célul.

Az anyanyelvoktatás megújításával szemben megfogalmazódó fenti kívánalmak nagyrészt a Nemzeti alaptanterv (2007) és a hozzá kapcsolódó kerettantervi programok tartalmi elemeiben már fellelhetők. Továbbra is kérdés azonban, hogy ezek az elvek jelen vannak-e a napi pedagógiai gyakorlatban, tanterviesülésük után valóban megvalósul-e az általuk történő képességfejlesztés, és ha igen, akkor milyen eredményességgel.

A fogalmazástanítás célja és fejlesztési feladatok a tantervekben

A Nemzeti alaptanterv (2007) az anyanyelvi kommunikáció kulskompetenciáját kiemelt helyen kezeli, és fejlesztését minden műveltségi terület és így minden tantárgy feladatának tartja. Az írásbeli szövegalkotás is egy olyan képesség lesz ezáltal, amely nem kizárólag az anyanyelvi órák keretein belül fejlesztendő. A Nemzeti alaptanterv kulskompetenciája a fogalmazásban döntő szerepet szán annak a kommunikációs aktusnak, amelyet az írás megvalósít, így a fejlesztési cél a megadott szituációnak megfelelő, hatékony írásbeli kommunikáció elérése lesz.

A fogalmazásképesség fejlesztése tehát mint kereszttantervi követelmény jelentkezik a NAT-ban, ugyanakkor elsősorban az anyanyelv és irodalom műveltségi terület céljai között találhatjuk meg azokat a törekvéseket, amelyek a fogalmazásképesség kiművelésére irányulnak. A tanterv a szövegértési és a szövegalkotási képességekre egyaránt mint folyamatosan fejlődő konstruktumokra tekint. A közoktatás teljességére vonatkozó műveltségterületi célok között a szövegalkotásra vonatkozóan az önálló és kooperatív írás egyaránt megjelenik. Célként fogalmazódik meg, hogy a tanulók képesek legyenek egyedül és egymással együttműködve is szövegek létrehozására, felhasználva ehhez saját ismereteiket és az önálló anyaggyűjtés eredményeit is. Fontos cél az önállóság és a kooperativitás mellett a beszédhelyzet, a hallgatóság és a különböző szövegműfajok által

támasztott követelmények figyelembe vétele, vagyis a megadott kommunikációs szituációnak megfelelő, hatékonyan működő szövegek létrehozása is.

Az alsóbb évfolyamokon, így az 1–4. osztályig terjedő pedagógiai szakaszban a Nemzeti alaptanterv (2007) alapján az írásbeli szövegalkotás fejlesztése rövid leíró, elbeszélő, illetve jellemző szövegeken folyik, gyakran minták megfigyelése alapján. Elvárás a tanulókkal szemben, hogy a megfelelő írástechnika kialakulását követően, illetve azzal párhuzamosan képessé váljanak egyszerűbb szövegek formai és kommunikációs szempontból megfelelő önálló megalkotására, és az iskolában szerzett nyelvtani (grammatikai, helyesírási, nyelvhelyességi) ismereteik alkalmazására az írásbeli szövegalkotásban.

A felsőbb évfolyamokon az alsó tagozatban megkezdett fejlesztés tovább folytatódik. Az elbeszélés, leírás és jellemzés terén a különböző nézőpontok érvényesítése kerül előtérbe, és újabb, funkcionális szövegtípusok megismerésére is sor kerül. Célá válik a kreatív, önkifejező szövegalkotás dominanciájának növelése, a nyelvre vonatkozó ismeretek alkalmazásában pedig a tudatosság fokozása. 7–8. évfolyamra a szövegek önálló szerkesztésének terén is fejlődést kell elérni, és az írást megelőző szövegalkotási folyamatok, így az anyaggyűjtés és -rendezés is előtérbe kerül.

A kerettantervek a Nemzeti alaptanterv ajánlásaihoz alkalmazkodva valósítják meg az írásbeli szövegalkotás képességének fejlesztését. A magyar nyelv és irodalom műveltségi területhez kapcsolódó tantárgyak tanterveire jellemző, hogy az első évfolyamokon az életkori sajátosságokból adódóan az írástechnika fejlesztése valósul meg elsősorban, majd ezt követően elsősorban olvasmányokhoz kapcsolódóan történik meg a fogalmazáskéesség fejlesztése. A nyelvészeti és a kultúráközpontú hagyományban gyökerező irodalmi képzés mellett a minisztériumi tantervekben az írásbeli szövegalkotás kisebb hangsúlyt kap. A NAT (2007) által javasolt szövegtípusok megismerése elsősorban az olvasmányokhoz kapcsolódóan jut szerephez.

Ezzel szemben az Értékközvetítő és képességfejlesztő, illetve az ennek tantervén alapuló Képességfejlesztő és értékörző (2006) program már az első évfolyamtól kezdve több anyanyelvi készség célzott fejlesztését tűzik ki célul az anyanyelv és kommunikáció tantárgy keretén belül. A fogalmazáskéesség fejlesztése itt a szóbeli szövegalkotásból indul ki, és nagy hangsúlyt kap a fogalmazás kommunikáció folyamatában betöltött szerepe. Ennek megfelelően a diákok gyakorolják a különböző olvasóknak, különböző beszédhelyzetekben történő írást. A tanterv kiemelt célja, hogy a mindennapokban alkalmazott szövegtípusok segítségével valósítsa meg a fogalmazáskéesség fejlesztését, illetve a szövegalkotást más tantárgyak írásbeli feladatainak hatékony megoldása érdekében is mozgósítsa. Az írásbeli szövegalkotás elsajátítását a programban úgynevezett fogalmazási tréningek is segítik, melyek során a tanulók többek között rövid, hibás szövegek javításán keresztül szereznek ismereteket a fogalmazásról és a jó szöveg jellemzőiről.

A Kompetenciafejlesztő pedagógiai rendszer (2008) szövegértés-szövegalkotás programjai kifejezetten a magyar nyelv és irodalom műveltségi terület kompetencia alapú oktatásának érdekében készült, szintén kiemelt szerepet szán a fogalmazáskéesség fejlesztésének, és a tantárgy témaköreit többek között szövegalkotási fókusszal tanítja. Hasonlóan a többi kerettantervhez, itt is az írástechnika optimálisra fejlesztése kapja az elsődleges szerepet az alsóbb évfolyamokon, hogy a kézírás ezáltal a szövegalkotás egyik eszköze, ne pedig célja legyen. A tanterv a lehető legváltozatosabb szövegtípusokkal való alkotó megismerkedést teszi meg elsődleges szemponttá a szövegalkotás tanítása során, így a tanulók több kronologikus és nem kronologikus műfajban is próbára tehetik képességeiket, illetve gyakorolhatják a különböző olvasóknak írás technikáit is.

A vizsgálat eszközei és módszerei

A vizsgálat során 4. és 8. évfolyamos általános iskolás tanulókat kértünk egy elbeszélés megírására. A szövegalkotás papír alapon zajlott. A tanulók feladata egy iskolai ünnepség eseményeinek felelevenítése volt. A feladathelyzet a fogalmazást olyan szituációba helyezte, amely egy kortársaknak szóló szöveg írásával volt megoldható.

A minta két nagyobb csoportból tevődött össze mindkét vizsgált évfolyamon. A 2010 őszen zajló első mérés során az volt a célunk, hogy általános képet kapjunk a vizsgált korosztály fogalmazáskéességének fejlettségéről. Ebben a mérésben $N_{1.4.évf.}=344$ negyedik és $N_{2.8.évf.}=741$ nyolcadikos osztályos tanuló vett részt. A 2012 tavaszán megismételt vizsgálat előtt célzottan válogattunk olyan diákokat a kutatás mintájába ($N_{3.4.évf.}=261$, $N_{4.8.évf.}=202$), akik az Értékközvetítő és kéességfejlesztő, Kéességfejlesztő és értékkörző illetve a Kompetenciafejlesztő oktatási program szerint tanultak, és ennek következtében esetükben hangsúlyosabb kéességfejlesztést az írásbeli szövegalkotás terén.

Az adatfelvételek során nyert összesen 1548 tanulói fogalmazást egy bíráló értékelésének vetettük alá. A szövegek értékelése egy hazai és nemzetközi mintákon (*Gorman, Purves és Degenhart*, 1988; *Kádárné*, 1990; *Molnár E. K.*, 2003; *Ransdell és Levy*, 1996) alapuló, saját fejlesztésű fogalmazásértékelési szempontrendszer mentén történt.

Az értékelő minden fogalmazást egy holisztikus és kilenc analitikus szempontból minősített. Vizsgálta a fogalmazások tartalmát, a feladat által kért szövegtípusnak és hangnemnek való megfelelést, emellett figyelembe vette a fogalmazások szerkezetét, stílusát, bírálta azok érthetőségét, és kitért a nyelvhelyesség, a helyesírás és központosítás, valamint a külalak és olvashatóság értékelésére is. Az analitikus szempontok mellett egy globális összbenyomás értékkel is kifejezte a dolgozatokról kialakult általános ítéletét, mintegy elhelyezve azokat minőségük alapján a teljes mintában.

A kutatás eredményei

Az értékelés jellegzetességei

A fogalmazásértékelésekben alkalmazott szempontrendszerek megbízható működése központi szerepet játszik az írásbeli szövegalkotás kutatásaiban. Az értékelés objektivitását és érvényességét a fogalmazáskutatások gyakran több bíráló bevonásával, illetve az értékelési skálák minél pontosabb definiálásával igyekeznek biztosítani. Ugyanakkor a korábbi anyanyelvi fogalmazáskéességet (pl. *Nagy Zs.*, 2013), illetve idegen nyelvi íráskéességet vizsgáló (pl. *Vígh*, 2010; *Schoonen*, 2005, idézi *Vígh*, 2010) kutatások azt igazolták, hogy sokszor előfordul az, hogy a statisztikai elemzések jelentős különbségeket mutatnak ki a bírálók értékelési teljesítményében. A skálák megbízhatóságának vizsgálata klasszikus és valószínűségi tesztelméleti modellekkel egyaránt történhet. A klasszikus tesztelmélet eszközei közül a fogalmazáskutatások a globális szempontokra mint függő változóra végzett regresszióanalízist, valamint az egyes szempontok közötti korrelációs együtthatók elemzését és a Kendall-féle konkordanciaelemzést alkalmazzák a fogalmazásértékelési szempontrendszerek működésének és a bírálók egyetértésének tesztelésére a reliabilitásmutatók meghatározása mellett. A valószínűségi tesztelmélet több bíráló alkalmazása esetén lehetőséget kínál arra, hogy az értékelők szigorúsága közötti különbségeket meghatározzuk. Emellett vizsgálható az alkalmazott szempontrendszer modellilleszkedése, illetve a skálapontok egymástól való elkülönülése, a mintának való megfelelése is.

Kutatásunkban a szempontrendszer működésének vizsgálatát klasszikus és modern tesztelméleti módszerekkel egyaránt elvégeztük. Vizsgáltuk az analitikus skálák rendsze-

rének reliabilitását, az egyes szempontok közötti összefüggéseket, és regresszioanalízist végeztünk annak meghatározására, hogy az analitikus szempontok mennyiben járulnak hozzá az összbenyomás varianciájához. Emellett azt is megvizsgáltuk mindkét évfolyamon és mindkét részmintára vonatkozóan, hogy mennyire illeszkedik a kidolgozott szempontrendszer az értékelni kívánt szövegtörzshöz.

A tanulói fogalmazások értékelését kutatásunkban egy bíráló végezte el valamennyi dolgozat esetén. Az értékelő globális ítéletét kifejező, és így az analitikus szempontokban meghatározott szövegértékelési aspektusokat magában foglaló összbenyomás skálát a reliabilitás meghatározásakor kivontuk az elemzett szempontok köréből. A szempontrendszer így meghatározott Cronbach- α értéke 0,94 a 4. évfolyam, 0,95 a 8. évfolyamon.

Az 1. és a 2. táblázatban foglalt korrelációs együtthatók a két vizsgált évfolyamon külön jelenítik meg az értékelési szempontok közötti összefüggéseket. Mind a 4., mind pedig a 8. osztályosok szövegeinek vizsgálata alapján azt láthatjuk, hogy valamennyi értékelési szempont szignifikáns ($p < 0,001$) összefüggést mutat minden más értékelési szemponttal. A 4. és a 8. évfolyam esetén egyaránt megfigyelhető tendencia, hogy az összbenyomással a helyesírás, a nyelvhelyesség és a külalak kivételével minden szempont erős, $r = 0,8$ feletti összefüggést mutat, illetve a szerkezet és kidolgozás korrelál leg-erősebben a globális szemponttal. Az említett három, az összbenyomástól valamelyest függetlennek látszó szempont a többi analitikus szemponttal is kevésbé korrelál. Ezek a jellemzők korábbi, ugyanezzel a szempontrendszerrel végzett fogalmazásértékeléseink (Nagy Zs., 2013) esetén is hasonló működést mutattak. Mind az akkori, mind a jelen tanulmányban bemutatásra kerülő vizsgálat eredményei arra mutattak rá, hogy a nyelvhelyesség, a helyesírás és a külalak, bár szerepet kap a szövegek minőségének megítélésében, abban mégis kisebb hangsúllyal szerepel, mint a többi vizsgált szövegjellemző.

1. táblázat. A bíráló értéktételeinek szempontonkénti összefüggései 4. évfolyamon

Szempontok	T	Fsz	Fh	SzK	S	É	Ny	HK	KO
Tartalom	–								
Feladattartás: szövegtípus	0,76	–							
Feladattartás: hangnem	0,79	0,79	–						
Szerkezet és kidolgozás	0,76	0,83	0,83	–					
Stílus	0,75	0,74	0,82	0,80	–				
Érthetőség	0,71	0,73	0,78	0,82	0,82	–			
Nyelvhelyesség	0,48	0,51	0,59	0,59	0,66	0,62	–		
Helyesírás, központosítás	0,44	0,45	0,54	0,54	0,60	0,57	0,74	–	
Külalak és olvashatóság	0,48	0,51	0,52	0,52	0,59	0,53	0,56	0,56	–
Összbenyomás	0,83	0,83	0,87	0,88	0,86	0,83	0,62	0,57	0,59

Megjegyzés: minden összefüggés $p < 0,001$ szinten szignifikáns; T=tartalom; Fsz= szövegtípus szerinti feladattartás; Fh= hangnem szerinti feladattartás; SzK= szerkezet és kidolgozás; S=stílus; É= érthetőség; Ny= nyelvhelyesség; HK= helyesírás és központosítás; KO= külalak és olvashatóság.

2. táblázat. A bíráló értéktételeinek szempontonkénti összefüggései 8. évfolyamon

Szempontok	T	Fsz	Fh	SzK	S	É	Ny	HK	KO
Tartalom	–								
Feladattartás: szövegtípus	0,74	–							
Feladattartás: hangnem	0,80	0,79	–						
Szerkezet és kidolgozás	0,76	0,84	0,82	–					
Stílus	0,75	0,71	0,79	0,78	–				
Érthetőség	0,76	0,72	0,76	0,80	0,83	–			
Nyelvhelyesség	0,62	0,59	0,68	0,67	0,78	0,73	–		
Helyesírás, központosítás	0,54	0,51	0,59	0,57	0,64	0,62	0,74	–	
Külsőalak és olvashatóság	0,48	0,46	0,50	0,50	0,55	0,52	0,53	0,53	–
Összbenyomás	0,85	0,83	0,87	0,87	0,84	0,84	0,72	0,64	0,55

Megjegyzés: minden összefüggés $p < 0,001$ szinten szignifikáns; T=tartalom; Fsz= szövegtípus szerinti feladattartás; Fh= hangnem szerinti feladattartás; SzK= szerkezet és kidolgozás; S=stílus; É= érthetőség; Ny= nyelvhelyesség; HK= helyesírás és központosítás; KO= külsőalak és olvashatóság.

Az összbenyomásra mint függő változóra végzett regresszióanalízis eredményei (1. 3. és 4. táblázat) mindezzel összhangban arra világítanak rá, hogy a nyelvhelyesség, a helyesírás, központosítás és a külsőalak szempontjai az egyéb szövegjellemzőktől valamilyen függetlenül minősítik a fogalmazásokat. A korrelációs együtthatók szignifikanciája alapján látható, hogy ezek a szempontok is szerepet játszanak a fogalmazások globális minőségének megítélésében, ugyanakkor a gyengébb összefüggések alapján arra következtethetünk, hogy az általános benyomás kialakításában sokkal kisebb szerepet kapnak, mint a konceptuális szövegjellemzők, így például a tartalom, a szerkezet a stílus, vagy a feladathelyzetnek való megfelelés. Az összbenyomás értékek variációjához ez a kritikusnak látszó három szempont alig, együtt is csak összesen kevesebb, mint 6%-ban járul hozzá mindkét vizsgált évfolyamon. Ugyanakkor a szempontrendszer egészéről megállapíthatjuk, hogy az analitikus szempontok összesen 89%-ban, tehát megfelelően magyarázzák az összbenyomás variációját, hiszen a globális értékletben csak 11%-nyi olyan egyéb tényező játszik szerepet, amelyet nem fednek le az analitikus skálák.

3. táblázat. Az összbenyomásra mint függő változóra végzett regresszióanalízis eredménye a 4. évfolyamon

Szempontok	r	β	$r^2 \cdot 100$
Tartalom	0,83	0,19	15,7
Feladattartás: szövegtípus	0,83	0,12	10,0
Feladattartás: hangnem	0,87	0,18	15,6
Szerkezet és kidolgozás	0,88	0,23	20,2
Stílus	0,86	0,17	13,4
Érthetőség	0,83	0,10	8,7
Nyelvhelyesség	0,62	0,12	0,8
Helyesírás, központosítás	0,57	0,02	1,2
Külsőalak és olvashatóság	0,59	0,06	3,7
Összes megmagyarázott variancia			89%

4. táblázat. Az összbemérés osztályzatra mint függő változóra végzett regresszióanalízis eredménye a 8. évfolyamon

Szempontok	r	β	$r*\beta*100$
Tartalom	0,85	0,21	18,1
Feladattartás: szövegtípus	0,83	0,15	12,3
Feladattartás: hangnem	0,87	0,18	15,2
Szerkezet és kidolgozás	0,87	0,19	16,6
Stílus	0,84	0,15	12,8
Érthetőség	0,84	0,10	8,0
Nyelvhelyesség	0,72	0,01	0,4
Helyesírás, központozás	0,64	0,06	3,8
Külsőalak és olvashatóság	0,55	0,03	1,7
Összes megmagyarázott variancia			89%

Az alkalmazott szempontrendszer mintának való megfelelését vizsgálva a valószínűségi tesztelmélet modelljei közül a többfokú skálákkal történő fogalmazásértékelés szempontjainak elemzésére alkalmas parciáliskredit-moddellel végeztünk statisztikai vizsgálatokat. Külön elemeztük a bíráló 2010-es és 2012-es minta 4., illetve 8. évfolyamos tanulóinak fogalmazásaira adott értékleit.

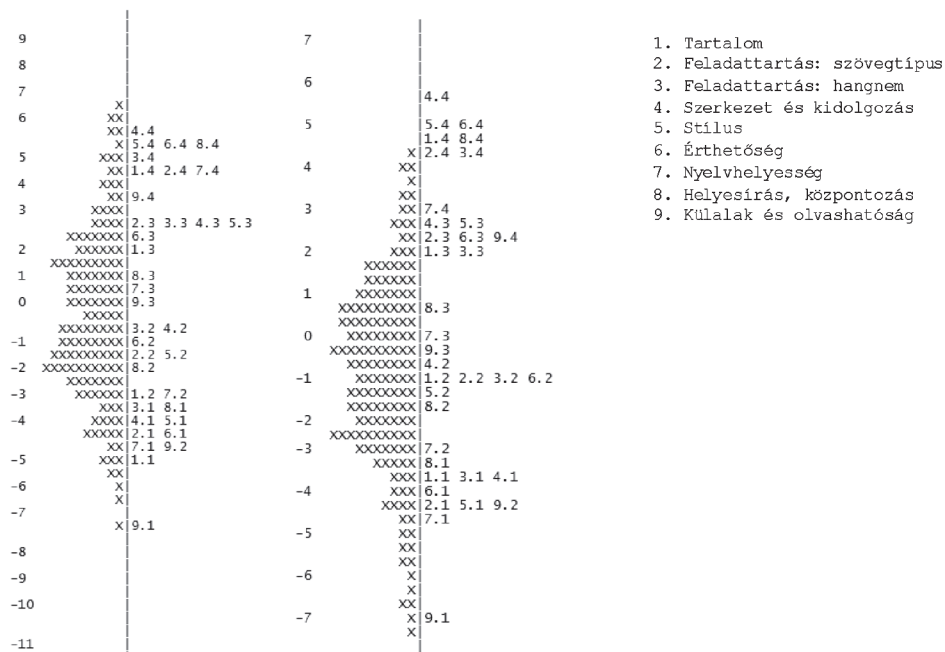
Az 1. ábra a 4. osztályosok, a 2. ábra a 8.-osok eredményei alapján kirajzolt személy-szempont térképeket jelenít meg, melyek egy skálán mutatják be a vizsgált tanulók fogalmazásképpességét és az úgynevezett Thrustone-küszöbértékeket, melyek azt a képességszintet jelölik a logitskálán, ahol a tanulók munkája az adott szempontból 50%-os valószínűséggel sorolódik a meghatározott skálapontra. Az ábrák bal oldalán a 2012-es, tehát értékközvetítő és képességfejlesztő, illetve kompetencia alapú program szerint tanuló diákok eredményeit láthatjuk, a jobb oldalon pedig a 2010-es minta jellemzőit követhetjük nyomon.

Az ábrák elemzésekor figyelembe kell vennünk a személy-szempont térképek bal oldalán húzódó számsort, mely a logitskála terjedelmét jelöli, illetve azt, hogy a 2010-es minta esetén egy-egy X-jel körülbelül 5, míg a 2012-es esetén körülbelül 2 tanulót jelöl, akik átlagos képességszintjük szerint helyezkednek el a skálán. Valamennyi térképről megállapítható, hogy a logitskála nagy terjedelmű, 14 és 20 logitegység között mozog, vagyis a tanulók között nagyok a fogalmazásképpesség terén mutatkozó különbségek. A térképek jobb oldalán elhelyezkedő számok az egyes szempontok skálapontjait, és a hozzájuk tartozó Thrustone-küszöbértékeket jelenít meg.

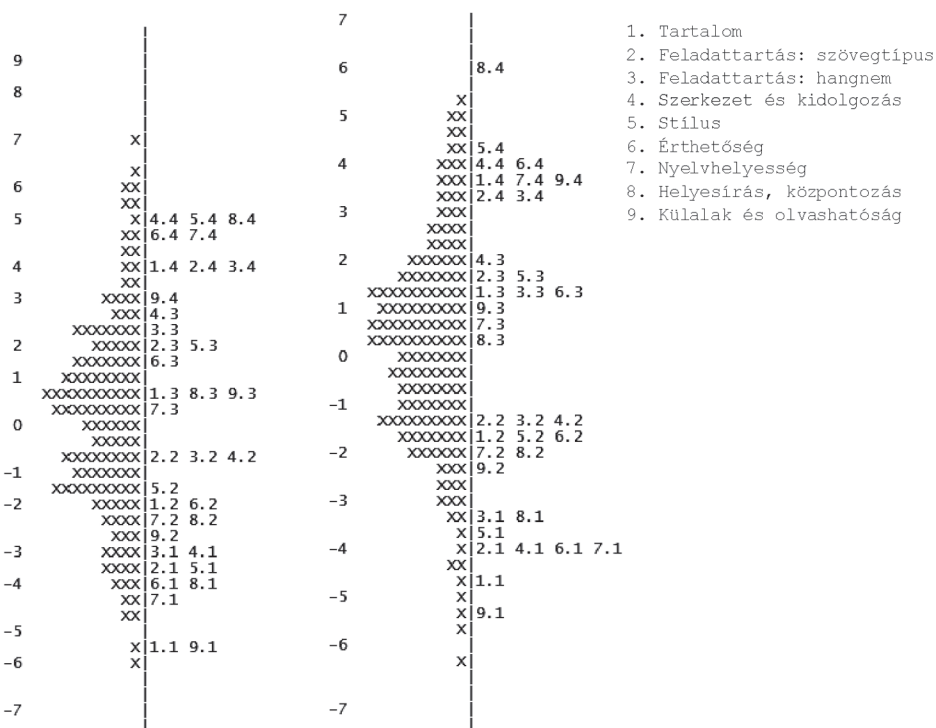
A 4. és a 8. évfolyamos személy-szempont térképekről egyaránt az olvasható le, hogy a 2012-es minta esetén a szempontrendszer megfelelően lefedi a tanulók képességszintjét, míg a 2010-esnél a szempontok legfelső skálapontja nem működött megfelelően, vagyis nagyon kevesen kaptak 5-ös minősítést valamennyi szempontból, így az értékelési skálák jobb képességű tanulóakra voltak megfelelően definiálva.

Valamennyi térkép esetén körülbelül normális eloszlást mutat a tanulók teljesítménye: a 0 logitértékkel jelzett átlagos képességszint alatt és felett közel azonos arányú diák helyezkedik el. Ez alól egyetlen kivételt a 2010-es negyedik osztályos minta jelent, ahol a tanulók kisebb mértékben képviseltetik magukat az átlagos képességszint felett.

A személy-szempont térképek alapján a szempontrendszer működésére és az értékelő skálahasználatára vonatkozóan is megfogalmazhatunk következtetéseket. Valamennyi ábrán azt láthatjuk, hogy az egyes szempontok skálapontjai a tanulók képességszintjének megfelelően helyezkednek el, vagyis magasabb pontszámokat a jobb fogalmazásképpességű tanulók kaptak, és nem jelentkezik redundancia a fogalmazásokat bíráló szakértő ítéleteiben.



1. ábra. Személy-szempont térképek 4. évfolyamon



2. ábra. Személy-szempont térképek 8. évfolyamon

Különbségek a fogalmazáskéesség fejlettségében és fejlődésében

A vizsgálat keretében elsődleges célunk annak megállapítása volt, hogy azok a tanulók, akik a hangsúlyosabb anyanyelvi fejlesztésre törekvő Értékközvetítő és képességfejlesztő, Képességfejlesztő és értékörző, valamint a Kompetencia alapú oktatási programok szerint tanulnak, fogalmazáskéességük fejlettségében mutatnak-e különbséget a többi diákkal szemben. Kétmintás t-próba segítségével összehasonlítást végeztünk mindkét vizsgált évfolyamon a két minta teljesítményének különbségeit elemezve. Az 5. táblázatban közölt adatok alapján látható, hogy a 4. évfolyamos tanulók esetén valamennyi vizsgált szempontból jobb eredményt értek el a kiemelt tantervek szerint tanuló diákok, és ez a különbség a tartalom, a szövegtípus szerinti feladattartás, az érthetőség, illetve a külalak szerint szignifikánsnak bizonyult. A 2012-es minta tanulói hatékonyabban fogalmaztak, a téma szempontjából relevánsabb információkat közöltek, mondanivalójukat a többiekénél követhetőbben, logikusabban és érthetőbben fejtették ki. A feladat által kért szövegtípus megtartásával is könnyebben boldogultak, jobban tartották írásukat az elbeszélés formai és tartalmi jegyeinek megfelelő keretek között, és gyakrabban éltek a műfaj olyan jellegzetességeivel is, mint például a párbeszédek közbeiktatása.

5. táblázat. A fogalmazáskéesség fejlettségének különbségei 4. évfolyamon

Szempontok	Átlag (2012)	Átlag (2010)	Szign.
Tartalom	3,13	2,66	p<0,01
Feladattartás: szövegtípus	2,83	2,62	p<0,05
Feladattartás: hangnem	2,69	2,66	ns.
Szerkezet és kidolgozás	2,66	2,59	ns.
Stílus	2,78	2,66	ns.
Érthetőség	2,79	2,60	p<0,05
Nyelvhelyesség	3,25	3,43	ns.
Helyesírás, központosítás	2,99	2,93	ns.
Külalak és olvashatóság	3,52	3,18	p<0,01
Összbenyomás	2,67	2,51	ns.

A 8. évfolyamon (l. 6. táblázat) azonban a fentiekkel ellentétben már nem mutatható ki statisztikai eszközökkel a kiemelt programok szerint tanuló 2012-es minta egyértelmű előnye. Bár több szempontból továbbra is átlagosan jobb teljesítményt mutatnak ezek a diákok, a különbségek szignifikanciája megszűnik, sőt a hangnem szerinti feladattartás és a szerkezet szempontok szerint éppen a 2010-es minta mutat szignifikánsan jobb teljesítményt.

6. táblázat. A fogalmazáskéesség fejlettségének különbségei 8. évfolyamon

Szempontok	Átlag (2012)	Átlag (2010)	Szign.
Tartalom	3,26	2,94	ns.
Feladattartás: szövegtípus	2,89	3,11	ns.
Feladattartás: hangnem	2,87	3,05	p<0,05
Szerkezet és kidolgozás	2,78	3,06	p<0,05
Stílus	2,95	2,95	ns.
Érthetőség	3,06	3,01	ns.
Nyelvhelyesség	3,28	3,08	ns.

<i>Szemponatok</i>	<i>Átlag (2012)</i>	<i>Átlag (2010)</i>	<i>Szign.</i>
Helyesírás, központosítás	3,21	3,24	ns.
Külsalak és olvashatóság	3,38	3,18	ns.
Összbenyomás	2,83	3,26	ns.

Tehát míg 4. osztályban még határozottan láthatjuk a tantervekben foglalt fejlesztő törekvések empirikusan igazolható hatásait, addig 8. osztályban már nincs szignifikáns előnye az Értékközvetítő és kéességfejlesztő, Kéességfejlesztő és értékkörző, illetve a Kompetencia alapú programban (2008) részt vevő tanulóknak. Mindezek alapján azt láthatjuk, hogy 8. évfolyamra kismintás összehasonlító vizsgálatunk eredményei szerint kiegyenlítődnek a különböző tantervek szerint tanuló diákok teljesítményei közötti különbségek.

A két mérési ponton felvett adatokat keresztmetszeti összehasonlításnak alávetve a fogalmazáskéesség fejlődésére vonatkozóan is tehetünk megállapításokat a 7. és a 8. táblázat alapján. A 2010-es minta (l. 7. táblázat) esetén 4. és 8. évfolyam között a külsalak kivételével valamennyi szempontból szignifikáns fejlődést láthatunk. Egyértelmű érés diagnosztizálható tehát a fogalmazáskéesség fejlettségében a két életkor között. A 8. osztályos tanulók fogalmazásai hatékonyabbak, jobban követik a feladat adta utasításokat, illetve mind a konceptuális, mind pedig a nyelvtani megfelelést jellemző szempontok mentén jobb eredményt érnek el, mint a 4.-esek.

7. táblázat. Különbség a fogalmazáskéesség fejlettségében 4–8. évfolyam között (2010-es minta)

<i>Szemponatok</i>	<i>4. évfolyam</i>	<i>8. évfolyam</i>	<i>Szign.</i>
Tartalom	2,66	3,11	p<0,01
Feladattartás: szövegtípus	2,62	3,05	p<0,01
Feladattartás: hangnem	2,66	3,06	p<0,01
Szerkezet és kidolgozás	2,59	2,95	p<0,01
Stílus	2,66	3,01	p<0,01
Érthetőség	2,60	3,08	p<0,01
Nyelvhelyesség	3,43	3,24	p<0,01
Helyesírás, központosítás	2,93	3,18	p<0,01
Külsalak és olvashatóság	3,18	3,26	ns.
Összbenyomás	2,51	2,94	p<0,01

8. táblázat. Különbség a fogalmazáskéesség fejlettségében 4–8. évfolyam között (2012-es minta)

<i>Szemponatok</i>	<i>4. évfolyam</i>	<i>8. évfolyam</i>	<i>Szign.</i>
Tartalom	3,13	3,26	ns.
Feladattartás: szövegtípus	2,83	2,89	ns.
Feladattartás: hangnem	2,69	2,87	ns.
Szerkezet és kidolgozás	2,66	2,78	ns.
Stílus	2,78	2,95	ns.
Érthetőség	2,79	3,06	p<0,05
Nyelvhelyesség	3,25	3,28	ns.
Helyesírás, központosítás	2,99	3,21	ns.
Külsalak és olvashatóság	3,52	3,38	ns.
Összbenyomás	2,67	2,83	ns.

Ezzel szemben a 8. táblázat adatai alapján a kiemelt programok szerint tanuló diákok esetén kizárólag az érthetőség szempontjából tapasztalunk $p < 0,05$ szinten szignifikáns különbséget a 4. és a 8. évfolyamos tanulók fogalmazásképpessége között. A többi szempontból alig látható fejlődés a két vizsgált életkor között, sőt a diákok kézírásának külalakja és olvashatósága romlik 8. évfolyamra. Vagyis a két vizsgált életkorban a tanulók szövegei alapján közel azonos hatékonyságú írásbeli szövegalkotási képesség diagnosztizálható a 2012-es minta diákjainak körében.

Összegzés

A különböző anyanyelv-oktatási programok szerint tanuló diákok fogalmazásképpességében jelentkező különbségek feltárára irányuló kutatásunk kiinduló hipotézise szerint azoktól a tanulóktól, akiket valamilyen célzott anyanyelvi fejlesztést magában foglaló tanterv alapján tanítanak fogalmazásra, jobb, hatékonyabb szövegek alkotását vártuk, mint a többiektől.

Tájékozódó jellegű vizsgálatunk eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a hangsúlyosabb anyanyelvi fejlesztést kapó tanulók fogalmazásképpessége az alsóbb évfolyamokon egyértelműen színvonalasabbnak mutatkozik, mint az egyéb tantervek szerint tanuló diákoké, így alsó tagozatosok teljesítményére vonatkozóan hipotézisünk igazolást nyert. Ugyanakkor azt is megfigyelhetjük, hogy az írásbeli szövegalkotás terén nyújtott teljesítmény a 8. évfolyamra kiegyenlítődik, és itt már nem látunk szignifikáns különbségeket a különböző tantervek szerint tanuló általános iskolások között.

A kiemelt tantervű diákok esetén a két vizsgált életkor mentén csak az érthetőség szempontjából láttunk szignifikáns teljesítménynövekedést a keresztmetszeti vizsgálódás alapján, így feltételezhető, hogy ezekben az osztályokban a fejlődés túlnyomó része alsó tagozatban valósult meg, és ezt követően a szövegalkotás hatékonyságának növekedése lelassult, illetve megállt.

A jelenség hátterében meghúzódó okok feltárára vizsgálatunk nem tért ki. További kutatások feladata tehát annak feltérképezése, hogy milyen jelenségek magyarázzák a kiemelt programok tanulóinak dinamikus fejlődését az anyanyelv-oktatás kezdetén, és miért áll meg ez a tendencia valamikor a 4. évfolyamot követően. Az anyanyelvet tanító pedagógusok módszertani kultúrájának, pedagógiai eszköztárának feltárása, a fogalmazási folyamatról és a fogalmazás tanításáról kialakított képük vizsgálata részben magyarázatot adhat ezekre a kérdésekre.

Felhasznált irodalom

- | | |
|---|---|
| <p>B. Fejes Katalin (1981): <i>Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása: Szövegvizsgálat 3–5. osztályban</i>. Tankönyvkiadó, Budapest.</p> <p>B. Nagy Ágnes és Szépe György (szerk., 2005): <i>Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.</i> Iskolakultúra-könyvek 29. Iskolakultúra, Pécs.</p> <p>B. Nagy Ágnes és Szépe György (szerk., 2006): <i>Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.</i> Iskolakultúra-könyvek 2x. Iskolakultúra, Pécs.</p> <p>Balászi Ildikó, Ostorics László és Szalay Balázs (2007): <i>PISA 2006. Összefoglaló jelentés. A oktatása és a jövő társadalma</i>. Oktatási Hivatal, Budapest.</p> | <p>2009. november 2-i megtekintés: http://oecd-pisa.hu/PISA2006Jelentes.pdf</p> <p>Bánréti Zoltán (1989): <i>Nyelvtan-kommunikáció-irodalom tizenéveseknek: Alternatív képességfejlesztő program az általános iskolák felső tagozata számára: Tanterv</i>. Budapest.</p> <p>Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit (1959): <i>Az írásbeli közlés gondolkodáslelektani vonásai</i>. Akadémiai Kiadó, Budapest.</p> <p>Beaugrande, R. A. d. (1984): <i>Text production: Toward a science of text production</i>. Ablex, Norwood.</p> |
|---|---|

- Benczik Vilmos (szerk., 2008): *Új utak az anyanyelvi nevelésben és a pedagógusképzésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Bereiter, C. (1980): Development in writing. In: Gregg, L.W. és Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale. 73–93.
- Bereiter, C. és Scardamalia, M. (1987): Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: Rosenberg, S. (szerk.): *Advances in applied linguistics*. Vol. 2. Reading, writing and language learning. Cambridge University Press, Cambridge. 142–175.
- Erixon, Per-Olof (2007): The teaching of writing in the upper secondary school in the age of the internet and mass media culture. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7. 4. sz. 7–21.
- Eysenck, M. W. és Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Felvégi Emese (2005): Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 1. sz. 63–85.
- Flower, L. és Hayes, J. (1980): The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: Gregg, L. W. és Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale. 31–50.
- Fülei-Szántó Endre (1976): Gondolatok anyanyelv-oktatásunk korszerűsítéséről. In: Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 97–140.
- Genzwein Ferenc (1976): Észrevételek az anyanyelvi kultúra helyzetéről, problémáiról. In: Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 141–150.
- Gorman, T. P., Purves, A. C. és Degenhart, R. E. (1988, szerk.) *The IEA study of written composition I. The international writing tasks*. Pergamon Press, Oxford.
- Gönczöl Enikő és Vass Vilmos (2004). Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 10. sz. 10–19.
- Hayes, J. és Flower, L. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L. W. és Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale. 3–30.
- Horváth Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép. (Mérés, értékelés, vizsga 4. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III.)* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kántor Gyöngyi (2005): Az anyanyelvi nevelés helye és korszerű feladatai. In: B. Nagy Ágnes és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Iskolakultúra-könyvek 29. Iskolakultúra, Pécs. 110–115.
- Képességfejlesztő és értékőrző kerettanterv (2006): Nemzeti Erőforrások Minisztériuma, 2013. november 10-i megtekintés. www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/mk20/mk20_ii_01.pdf
- Kivovicsné Horváth Ágnes (2001): Integrált szemléltető fogalmazástanítás. *Tanító*, 39. 3. sz. 12–13.
- Kompetenciafejlesztő oktatási program (2008): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, 2009. november 2-i megtekintés. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=390&articleID=231677&ctag=articlelist&iid=1>
- Mérei Ferenc (1976): Spontaneitás és tudatosítás. In: Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 177–196.
- Milian, M. és Camps, A. (2005): Writing and the making of meaning: an introduction. *L1 – Educational Studies in Language and literature*. 5. 5. sz. 241–249.
- Molnár Edit Katalin (1996): A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia* 96. 2. sz. 139–156.
- Molnár Edit Katalin (1998): Az anyanyelvi képességek fejlesztése a magyar Nemzeti alaptantervben és az angol National Curriculumban. *Budapesti Nevelő*, 34. 2. sz. 64–70.
- Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.): *Iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 193–216.
- Molnár Edit Katalin (2003): *Az írásbeli szövegalkotás fejlődése: vizsgálatok 10–17 éves tanulók körében*. Doktori disszertáció. Kézirat. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Molnár Edit Katalin (2009): *A fogalmazáskéesség fejlődése és mérése: egy longitudinális vizsgálat tanulságai*. Előadás: Pedagógia Értékelési Konferencia. Szeged, 2009. április 24–25.
- Nagy József (2000/2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritérium-orientált pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Zsuzsanna (2009): 11. osztályos tanulók szövegalkotási képessége és szövegtani ismeretei. *Anyanyelv-pedagógia*. 2. 3. sz. <http://www.anyanyelv-pedagógia.hu/cikkek.php?id=186>
- Nagy Zsuzsanna (2013): A fogalmazásértékelés megbízhatósága két független bíráló értékítéleteinek elemzése alapján. *Magyar Pedagógia*, 113. 3. sz. 153–179.
- Nemzeti alaptanterv (2007): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, 2007. november 21-i megte-

kintés, http://www.okm.gov.hu/letolt/kozoktat_070926.pdf

Nemzeti alaptanterv (2012): Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2013. november 10-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/nat>

Orosz Sándor (1964): A fogalmazástanítás főbb irányai a felszabadulásig. *Pedagógiai Szemle*, **14.** 1. sz. 60–74.

Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérés-metodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Ransdell, S. E. és Levy, C. M. (1996): Working memory constraints on writing performance. In: Levy, C. M. és Ransdell, S. E. (szerk.): *The science of writing*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey. 93–101.

Réthey-Prikkel Brigitta (2005): Kreatív írás, avagy interaktív meseszerkesztés gyerekeknek. *Új Pedagógiai Szemle*, **55.** 7–8. sz. 145–153.

Schoonen, R. (2005): Generalizability of writing scores: An application of structural equation modeling. *Language Testing*, **22.** 1. sz. 1–30.

Sousa, S.C.T és Soares, M.E. (2009): Developing writing skills through the use of blogs. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, **9.** 2. sz. 71–90.

Szabóné Balogh Ágota (2008): A szóbeli és írásbeli szövegalkotás, a szövegértés fejlesztése számítógéppel. In: Benczik Vilmos (szerk.): *Új utak az anyanyelvi nevelésben és a pedagógusképzésben*. Trezor Kiadó, Budapest. 137–143.

Szende Aladár, Hernádi Sándor, Szépe György, Takács Etel és Temesi Mihály (1976): Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének tervezete. In: Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 15–35.

Szépe György (szerk., 1976): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Vargha Balázs (1976): Az anyanyelvi nevelés gyakorlatának bírálata. In: Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 273–304

Vári Péter (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Vígh Tibor (2010): *Az idegen nyelvi érettségi működés és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*. PhD-értekezés. Kézirat. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.

Vinczéné Szabó Éva (2008): A szövegalkotás tanítása feladatbank segítségével, 9–10. évfolyamon. *Iskolakultúra*, **18.** 9–10. sz. 23–37.

Voigt Vilmos (1976): Kultúra – kommunikáció – anyanyelvi nevelés. In: Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 329–349.

Zsigovits Gabriella (szerk., 2008): *A kompetencia alapú pedagógiai rendszer fejlesztése és bevezetése a Nemzeti fejlesztési terv időszakában: A közoktatás modernizációjáért*. Educatio, Budapest.

Zsolnai József (1982): *Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet I.* Tanterv, taneszközök, tanítási segédletek. OOK, Veszprém.

Zsolnai József (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. ÉKP Központ – Holnap Kkt. – Tárogató Kiadó, Budapest.